

学習指導案の構成

千葉 昇

はじめに

かつて「教案」と呼ばれた教師の為の授業設計は、学習の主役たる子どもを軸にした学習構成への変化とともに「学習指導案」へと名称を変え、将来は「学習案」へと授業設計の軸が変化する可能性がある。

更に、アクティブラーニングの具現化を受けて、幼稚園教育では、すでに「活動案」と通称されており、活動の中での子どもの主体性を重視して学習を組み立てる方向を明確化している。

今回の学習指導要領が、子どもの「主体的・対話的で深い学び」を標榜する中で、授業の設計図たる学習指導案は、今後、一体どのような要素と構成を持ってその役割を果すべきであろうか。この再考を試みるのが本稿の問題意識である。この問題はまた、将来教師を目指して教育を学ぶ学生にも深く関わる「授業実践力」の育成問題でもあることは言うまでもない。

国土館大学文学部教育学科の初等コースとして作成した教職履修カルテでは、教職課程で身につけるべき6領域を各6項目で整理し、計36項目で自己評価の変化を積み上げる構想を立てた⁽¹⁾。そのカルテII「授業・保育実践」領域には、「子どもたちが持つ能力を発揮させ、授業を魅力的かつ効果的に設計・立案し、実践する力の修得」を挙げ、以下の6項目での具体修得を目指している⁽²⁾。

- | |
|---|
| ①教材研究（教材解釈と学習材研究） |
| ②指導計画・指導案（企画・設計・問題解決の学習過程、学習活動と評価・環境設定） |
| ③幼児・児童理解（学習者の受信と交流） |
| ④授業・保育実践力（学習者への発信と交流） |
| ⑤個への対応 |
| ⑥授業評価 |

「教材研究」といわれる取り組みは、本来指導する教師としての自らの教材解釈の本質的理解の深化を求めるものである。しかしそれだけでは子ども自身の学習を構成するものにはならず、学ぶ子どもの学習構成の為に、内容精選・集約し直す学習材研究を進めないことには、主役である子ども自身の学習にはならない。

これを前提として、子どもの実態を踏まえた指導案の設計とその練り上げは、子どもを主体化するアクティブラーニングの具現化として、問題解決の為の学習活動の創造が必要となる。

授業実践は、学習を組み立てる教師と学ぶ主体である子ども・子ども集団の闘ぎ合いの中で成立している。つまり授業場面に於ける受信・発信・交流の中で、絶えず計画を修正し直す授業実践力が求められている。学習は、個の中で成立することから、個への配慮ももちろん不可欠なものとなる。そして、ここまで積み上げてきた実践は、子どもの学ぶ姿で問われるものであり、実践者自身の客観的な分析・評価によって授業実践力の振り返りと積み上げになる。

「学習指導案」の形式に決まりはない。授業設計や実践研究の目的によって変わることも確かである。また教科特有の教育方法の特色を踏まえた場合、形式が異なってくる現況も否定するものではない。しかしその構成要素は共通であり、「設計・立案→実践実施→評価・振り返り→再考」というPDCAサイクルに寄与するものであることに変わりはない。ましてや実践の現場では、学習を組み立てる教師の視野と学ぶ主体たる子ども・子ども集団の視野との闘ぎ合いとの共有で授業が成立していることにも変わりはない。教師を目指す学生にとって、かつそれを指導する大学教員にとっても共通に再考すべき問題と受け止めている。

また指導案は、どこから書くという決まりもない。それは指導案の各要素が、有機的関係の中で連動して相互に深化し合っていくことが指導案の練り上げであり、学ぶ子どもの問題解決を重視して、深い学びへと導く道標たるものだからである。問題意識に支えられた子どもの創り出す学習問題、子どもの主体性追究を導く学習活動を始め、思考の主体性と深まりを導く学習過程、それを支える教師の発問と留意点・評価の観点など、指導案の作成は、すべて連動した中で有機的に練り上げられていくものだからである。

しかしながら、指導書やネットの中で氾濫する指導案のコピーに留まる学生の指導案作成の実態の中では、授業者たる自らの設計である指導案創造にはならず、延いては教師とともに学習を作り上げる子どもの為の授業設計にはならない。教師としての授業創造の醍醐味と自由さは、この教師としての主体性と自由性にあることを再認識して取り組ませる必要性を痛感している。教職免許法の改正で求めるコアカリキュラムの作成は、その具体的な対策の一つと受け止めている³⁾。

2. 指導案の構成要素

それでは「学習指導案」が備えるべき要素とは、一体何であろうか。そこには、「7つの

要素」を挙げることができる。

授業実践は、絶えず一回性と固有性を持つものであるが故⁽⁴⁾、授業の対象者・授業者、日時と場所を明記するのは責任所在を明確にする為であることは言うまでもない。たとえ同じ単元でも、学習する子どもという対象が変われば新たな一回性と固有性が生まれる。また同じ対象者や指導者であっても、本時が変われば絶えず一回性と固有性が異なるものとなる。ここでは、小学校の例を元に構成要素を再考していく。

(1) 単元名

通常「単元名」とは、単元全体を表す名称であり、図工や音楽、家庭科等では、「題材名」としてつけられる。時には、単元全体のメインとなる魅力的な学習活動名で示されることもあるが、いずれにしても、子どもの学ぶ楽しさと面白さ、そして子どもの「わかる・できる」を兼ね備えた魅力ある「単元名」であることが欠かせない。教科書単元名をつけることにも支障があるわけではないが、子どもと教師で創り出す固有性・創造性は、授業の魅力を一層増すものとなる意識が必要となる。

(2) 単元目標

単元全体の目指す目標設定である。社会科で言うならば習得すべき「中心概念」と能力育成であり、その明確な具体化こそがぶれない授業構想の土台となる。学習指導要領では、教科等の全体目標と学年目標を受けて各単元目標が挙げられている構成をとっており、十分に視野に置く必要がある。

単元全体を通して活動の核となる、子どもの主体性を生み出すアクティブラーニングを明示して達成すべき目標と修得すべき能力の育成目標を定めるものである。教材研究の深化と子どもの実態によって、指導計画・本時案との往還の中で十分絞り上げる必要がある。

社会科では、素材の持つ地域性と独自性の特色を踏まえる必要があり、後に述べる教材構造の最終目標となる。

3) 評価規準

単元目標の具体化であり、ある意味ルーブリックの役割を果たす「基準から規準」への分析である。この具体化は、指導計画や本時案へと即時的に連動するものであり、子どもにとっては到達度評価、教師にとっては授業評価という指導と評価の一体化として構成される具体的要素である。前述した指導計画・本時案の練り上げ時には、行ったり来たりの連動修正を図り続ける必要がある。特に子どもを主体とするアクティブラーニングの構成によっては、行動目標としての設定が必要となる。

前指導要領では、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」とい

う順序性ある4観点を土台としていたが、能力育成を目指した新指導要領では、「知識・理解・技能」「思考力・判断力・表現力」「学ぶ意欲と人間性」へ対応する3観点への変化としている。しかも小中高といった校種の連続性を加味して、教科間にも独自性より共通性を持たせることを重視している。

単元目標の観点別の具体目標であることから、形式的な抽象表現に留まると、指導計画や本時案、ましてや実践の看取りには生きて働くものとはならない。

単元目標・評価規準を同項目の中で分析表記する形も、連動と具体化を図る意味からは、一層有効なものとなると考える。

(4) 学習指導観

かつては「単元設定の理由」として書かれていたものを、指導案の構成分析から再考する必要がある。学習指導観は「なぜ学習単元として設定するのか」という学ぶ子どもにとっての価値、そして子どもが「どのように単元を学ぶのか」という単元構成をする意味を記したものである。時には、実践研究としてのテーマを受けて「研究テーマとの関わり」を明確にしていくものでもある。前述したように指導案の形式は、決まったものがあるようで項目設定に決まりはない。これが逆に実践を学ぶ学生にとっては混乱の要因にもなっている。そこで、構成要素から連動と役割を再考する必要から、以下の3つの要素を備えるべき内容と順位性として示す。

○教材観

教材観は、教師が教材の持つ本質を求めて、子どもの追究土台となる基礎・基本を明確にする内容知としての教材解釈である。

その中には、教師自らの教材解釈の深化と子どもの学習成立を求める学習材としての追究が含まれる。すでに拙稿⁽⁵⁾で「氷山」の例えて述べてきたように、教材研究と学習材研究、つまり教師側の教材解釈の深化と学ぶ主役たる子ども学習成立からの内容精選・集約と学ぶ順序性からの分析追究が必要となる。

教材の系統的な位置づけを明示する面からは、本単元を学ぶ価値としての教材の本質、本単元の前提とする学年発達を踏まえた前単元の既習事項、並びに連結する後単元への発展内容の明示が必要となる。

○児童観

教材の本質を受けて、それを学ぶ子どもの実態とそれを導く教師の願いが記されるのがこの児童観である。

教材に対する子どもの既習事項の習得状況、そして教材への子ども自身の興味・関心の

実態である。「授業は、児童理解に始まり、児童理解に終わる」の格言の如く、ある意味では、教材観に含まれる学習材観を成立させる確かな土台となるものである。アクティブラーニングとしての学習活動を創造するために、学ぶ主役である子どもの実態を踏まえた指導の根幹を明記するものであり、教師はその実態を次の一歩へと導くべく成長への願いの方向を打ち出すものである。

○単元観

教材観と児童観を受けて、授業設計の為の単元構成とアクティブラーニングの具現化の考え方を明示するのが単元観である。

指導計画では、単元の小単元となる「次」構成の考え方を支えるものであり、子どもを主体とするアクティブラーニングを明示する学習活動観ともいえるものである。つまり子ども自身の学ぶ方法知を明確にして、問題解決の構成を具体的な活動方向としての考え方を示すものである。

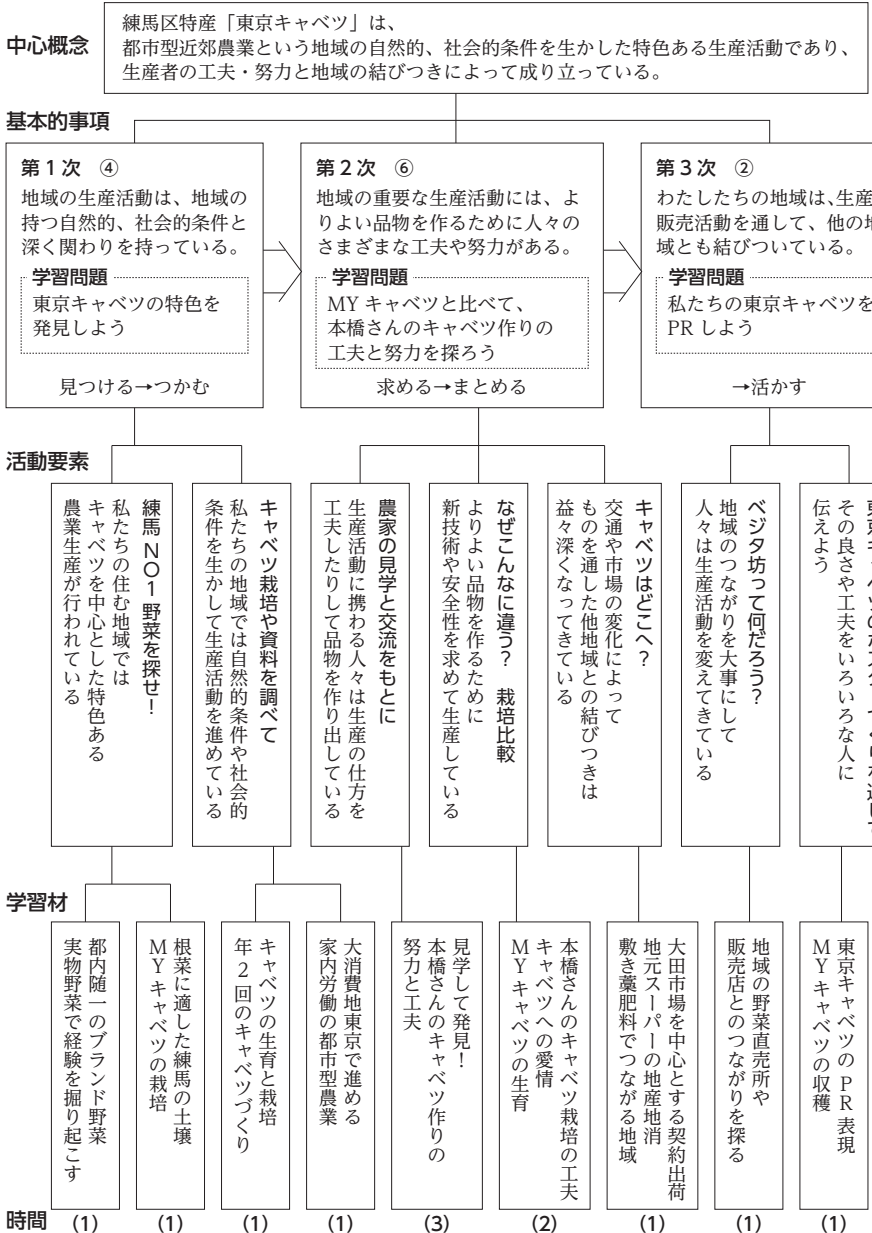
(5) 学習材構造図

上記の教材観・児童観・単元観の構想全体が組み立ってくると、絶えずそれを俯瞰して実践修正を図ることが不可欠となる。学習指導観の具体化と学習指導の流れを示した授業設計の全体構想図である。これが全体設計の練り上げのために、問題解決の流れと階層分析、そして子ども自身の学習の積み上げを示した全体構想図としての学習材構造図である。これは、トップダウンで示される教師の教材分析の階層とボトムアップで示される子どもの学習階層、そして、問題解決の流れという3つのベクトルで示される必要がある⁽⁶⁾。

次頁に示す実践例は、子どもを主役にするアクティブラーニングとしての学習活動と指導の実際で子どもが立ち向かう学習材を主眼として全体構成で描いた具体例である。授業設計の全体図を見通し、指導計画の構想を支えるものであるとともに、実践に於ける学習修正の土台となるものでもある。それは、子どもの学習の原点と現点を常に把握し続け、単元全体の軌道修正をする意味では、すべての教科学習に本来は外せないものである。ことに単元全体の中で、子どもの意識の動きを把握し位置づけることが求められる社会科、生活科、総合的学習に於いては、不可欠となるものと受け止めている。

ここでは、前述した学習目標である「中心概念」を階層分析の到達点に置き、これを支える次構成となる「基本的事項」が、横の問題解決のベクトルの流れとして示してある。そしてその下に、基本的事項を授業単位で構成する「活動要素」としてアクティブラーニングの具体化を位置づけている。それと連動して子どもが授業で実際に立ち向かう「学習材」を位置づけてある。ボトムアップで駆け上る子どもの学習の現点把握が一望で確かめる設計図となっている。

「東京キャベツのひみつ発見」(全 12 時間) 学習材構造図



(6) 指導計画

学習材構造図をもとに1単位時間の学習範囲を明確化し、教師の戦略（目標・学習活動・留意点・評価）の具体化を示すのが指導計画である。まさに前述した学習材構想図の次単位の具体化である。そして後述する本時案となる各時間単位の学習範囲を設定するものもある。

学習計画は単元全体の学習過程を詳細に表すものであり、子どもの声を拾い上げて教師が整理する低学年に比べると、中・高学年になるほど学習計画の子どもの共有が必要となる。それは学習材構想図で描かれた問題解決の子どもの学びの詳述でもあり、子どもを看取る評価計画の具体化も含まれる。次頁に詳述するように、単元を1枚で表現すると実践中にも確認と軌道修正が可能となる。

次単位の目標となる学習過程、主な学習内容と学習活動、留意点・評価の項目で描かれることが多く、やや教師の設計に軸が置かれたものとなる。

次	学習過程	主な学習活動と学習内容	・指導上の留意点 ◇評価
1	○ (次単位の教師のねらい)	①○○○ (学習活動) を通して、△△△が□□□であることを理解させる。 ②③ (○内数字は時間を表す)	◇ (3) と連動した評価規準の具体化・手法)

「学習過程」は、次単位の教師のねらいの設定である。そして「主な学習活動と学習内容」は、○内に示した各時間の中心となる学習活動とそれに基づく学習内容の明示である。子どもの主体性の保証の為に、「○○○ (学習活動) を通して……」と活動の具体表示例で示す必要がある。また「△△△が□□□であることを理解させる」と後半は、修得すべき学習内容を明確にする必要がある。つまり、学習活動から導く学習内容との明確な連動による記述が核となる。

「指導上の留意点」は、左項目の学習活動を目標に向けて導く為のポイントや着眼点、配慮すべき手立てである。指導案を書き始める学生にとっては、左項目との連動が捉えられずに、注意点に留まる表記が多いことも特徴である。実践的指導力を求められる程に、授業に於ける留意点が意識されて変化していく。

評価も、その具体化の面からも欠かすことの出来ないものであり、各時間に於ける評価の観点とその具体的方法、そして単元全体を通して子どもを看取る評価規準との連動と計画性が求められる。形成的評価を求めていく面からは、観点の明確な表示と看取る手法を位置づけておく必要がある。後述する本時案においては、一層の具体化が求められることは言うまでもない。

3年	社会科	6月上旬～7月	東京キヤベツのひみつ発見！	全12時間
目標	○練馬特産「東京キヤベツ」は、地域の自然的・社会的条件を活かした特色ある生産活動であり、生産者の工夫と努力と地域の人々の働きと結びつきで成り立つ。 ○自らの手で行うキヤベツづくり体験や農家との交流をもとに、地域への共感と愛着を持つ。			

子どもと学習材

今やブランドに成長した練馬の「東京キヤベツ」時期によっては60%のシェアとなる。かつて練馬大根を育てた根菜に適した土壌は、キヤベツを豊かな者に育てる。労働力を集約できる栽培は、家内労働で贈う都市型農業では、効率のよい野菜作り。

年2回の収穫が可能なことから、繰り返し見学や栽培など、子どもの体験場面も十分に設定できる地域密着の素材である。身近なキヤベツでありながらも、その育成の実際となると、子どもたちは知らない。近年は、地域と結びついた多種野菜の直売や地元スーパーへの卸など、都市型農業の経営も、一種專業から変わりつつある現状もある。

地域の生産者の野菜づくりへの共感を、自らのキヤベツの成長とともに育てない。

■学習活動の工夫

- 自らの手でキヤベツを育てる生産の実際と携わる人々への共感を具体化するために、自らも栽培を進め、生産者の立場から考える土台とする。
- キヤベツ農家の本橋さんに学ぶ地域の人々との交流から学ぶことは、地域学習の核である。畑の先生としての本橋さんから現地での生産の実際を繰り返し学び、関わりを広げる。
- 練馬のキヤベツをPRしよう体験と学習を踏まえた、主体的で社会的な表現場面として、「東京キヤベツ」の広告作りをし、宣伝活動する。

■子どもの意識と学習活動

- 練馬のNO1野菜を探せ！①**
- ・やっぱり有名な練馬大根かな。
 - ・なぜキヤベツがびびぬけているんだらう。
- キヤベツはどう育つ？②**
- ・小さな小さな種が、ほんとにこんな大きなキヤベツになるの？
 - ・2年かかる？
 - ・農家の人が苗を植えていたのを見たよ。
 - ・キヤベツの花って咲くのかな？
 - ・本物の農家の人に聞けばいいんじゃないかな。

■本橋さんのキヤベツづくりを調べよう

- 本橋さんのキヤベツづくりに学ぼう④** ・なんでこんなに違うの？
- ・土が違う！まるでキヤベツのベッドみたい。
 - ・土作り、苗作りがこんなに大事なんだ。
 - ・害虫がつかない工夫には驚き！
 - ・水をやりすぎると土が硬くなるんだって
 - ・毎日野菜の声を聞くんだって、やっぱり愛情だつて！
- キヤベツはどこへ①**
- ・5ヶケースは一体どこへ？
 - ・市場でもスーパーでも東京キヤベツは有名なんだ。

■手立てと評価

- ◇身近な実物野菜を手がかりに、経験をもつ分掘り起して簡単な統計資料で盛んな練馬の野菜作りへの興味・関心を高める。
- ◇種と結球キヤベツの成長の大きさ比較から、栽培へ意欲を持たせる。2人一組のMYキヤベツ栽培
- ◇練馬では、キヤベツを中心に新鮮な野菜作りが盛んであることに興味を持ち調べようとする。関心・意欲（主体的取組み）

- ◇キヤベツ農家本橋さんの見学や交流を通して、MYキヤベツの生長と比べながら、生産に携わる人々の工夫や努力、愛情をつかむ。
- ◇MYキヤベツ栽培を活かして、本橋さんに積極的に質問する。思考・判断（行動発言）
- ◇VTR等をもとに、出荷の様子を調べ他地域とのつながりや外国野菜との競合を考える。
- ◇地元とのつながりを考える。知識・理解（ノート）
- ◇前時までの追究をもとに、「東京キヤベツ」や野菜直売所「ベジタ坊」を地域へPRする。
- ◇地域への宣伝表現と自分のキヤベツ作りを振り返る。知識・理解・思考判断（作品表現）

- 練馬キヤベツを宣伝しよう！②**
- ・これだけ工夫している練馬キヤベツを宣伝したいな
 - ・地元の人に新鮮な野菜を、ベジタ坊で原価で売ってよ。
- MYキヤベツができた**
- ・虫食いで小さいけどキヤベツ収穫

(7) 本時の展開

指導計画によって、本時の学習範囲と学習内容、そして学習活動が定まると、時間単位の授業設計が必要となる。これが本時案の策定である。

子どもの主体的な学びをより具体的に、そして詳細に読むことになる。その要素は以下の4つの要素となる。

①本時の目標

指導計画に基づいた1時間単位の学習目標である。これが導入の方向性、学習の中心である展開部の主な学習活動、更に子ども自身によるまとめの内容をも規定していくものとなる。アクティブラーニングの具体化を求める面からは、「導入－展開－まとめ」の3段階の学習活動を想定して「○○（学習活動）を通して、□□であることを理解する」といった行動目標的に表すことが今後求められる。

②本時の展開案

通常、指導案と呼ぶものは、この1時間単位の展開案を指すことが多く、教育実習の授業実践では、研究授業を除くとこの指導が中心となる。

基本形は、以下の3区分で描かれるが、後述するように、子どもの学習案を求めて2区分で描く場合もある。

分	学習過程	主な学習活動と児童の反応	・指導上の留意点 ◇評価
7	1. (分節ごとの教師の指導意図やねらい)	○ (学習活動を通じた内容) T : (主発問) C 1 : (子どもの反応の実際) C 2 :	・指導の手立てと子どもの着眼点 ◇観点別評価と看取る具体方法
	2.	学習問題 (子どもと共有する本時のテーマ) ○	.

「分」の項は、「導入・展開・まとめ」の大きく3段階の学習過程にかける時間の割振予定である。小学校では、45分単位の経過時間の目安である。

「学習過程」の項は、指導する教師の分節ごとのねらいであり、指導者の学習の設定意図を明確にする役割を果たす。本時で子どもと共有して解決する学習問題の設定や見通しまでを「導入段階」、問題を子ども自身が追求する本時の核となる「展開段階」、学習問題に対する子ども自身の答えとなる「まとめ段階」で描き出す。「導入・展開・まとめ」といった経過区分を示すだけでは、教育があくまで意図的な営みである事を踏まえると、内容軸の不明確な学習展開となり、子どもに振り回されて目標設定が達成できない学習になりか

ねない。低学年ではおよそこの3過程の想定が可能であるが、中・高学年では、学習深化を求めて展開部が2段階に想定されることが多くなる。その意味では、教師の指導の意図の明確化が求められるのは言うまでもない。しかし、これだけに囚われると、一方通行の教師主導に留まったり、子どもの思考を強引に誘導する指導計画にも陥ったりすることが学生・実習生の指導では多いことも否めない。

そこで本時案の中心となるのが「主な学習活動と児童の反応」の項である。子どもを主役にする子ども自身の学習活動の具体的な設定であり、活動内容を、「○○を通して……」という子ども自身が進める学習表現となる。「導入－展開－まとめ」を想定するのであれば、本来1単位時間内には3つのアクティブな子どもを主役とする学習活動が必要となる。

ここでは、その中での子どもの反応をどこまで想定して臨むかが問われることになる。得てして学生の場合、自分の指導に都合のよい子どもの反応を想定して記してくるが、ここに児童観に基づいた児童の実態把握が反映してくることは言を待たない。

絞り込んだ主発問(T:)を明記しておくことも子どもの反応の看取りをより具体化していくものとなる。子どもの「主体的・対話的で深い学び」の具体経過の想定は、この項が核になることは言うまでもないが、その時間の学習問題やねらい・テーマが板書に記されるまでが導入段階であり、子どもの学習過程で言うと「問題発見→問題集約・設定(見つける・つかむ)」の段階となる。

展開段階は、子ども自身の「問題追求→交流・伝達(求める)」段階である。子ども自身の追求場面から、協動的な対話場面を通して確かな追求と交流を築き上げる段階である。「活動あって学び無し」「表層的な学び」というアクティブラーニングへの批判に対してもう一步の深い学びが実現できるかが問われる。

更にまとめ段階は、子ども自身によるまとめの活動である。得てして実習生の授業に於いては、板書に基づいた先生による復習まとめに偏る傾向が見られる。学習問題に対する子ども自身の答えと考えをまとめるのが本来のこの段階である。子どもの学習過程については、すでに拙稿で詳しく触れてきたのでそちらを参照にされたい⁷⁾。

最後に「留意点」の項である。「主な学習活動と児童の反応」を支える指導点や支援、或いは指導の具体的な手立てであり、主発問の中で切り返す補助発問の根拠になるものでもある。具体的な「児童の反応」を受けて導かれた発見へと誘う着眼点や追求の方向性を示すものでもある。また、授業形態への指示やポイント、個別対応への配慮等が記されていく。

更に「評価」の具体化は、指導計画で絞った評価規準の具体的な策定である。昨今、形

成的評価で積み上げる事が多く、学習過程に即して、発言や表現など看取る為の具体的な場面と方法を記す必要がある。本時案の最初ないし最後に、別項目で時間単位に設定することもあるが、流れ続ける1時間の中では、一人ひとりの子どもがなかなか看取れない現状があり、時間単位の到達的評価として策定するものである。

つまり本時案は、子ども自身の転がす「主な学習活動と児童の反応」を中心に、教師の軸である「学習過程」と学習を支える教師の「留意点」で子どもを看取り、適時に学習修正を図る「評価」で挟んで支える形態と踏まえる必要がある。「主な学習活動と児童の反応」が確かに描けなければ、子どもの主体性は保証されないし、「学習過程」が描けなければ、内容軸が左右にぶれる授業になる。「留意点」「評価」が確かに描けなければ、深まりへの流れのない、授業場面がブツブツと途切れる授業展開となることが想定される。いずれにしても「主な学習活動と児童の反応」を軸にした連動の中で授業を組み立てていくことが不可欠となる。

一方、以下の2区分の指導案は、より児童の学習を軸にして学習を描こうとする試みから生まれているもので、東京都をはじめとして多く現場で用いられるスタイルである⁽⁸⁾。

分	主な学習内容と活動・児童の反応	○指導上の留意点	◇評価

子どもが捉えるべき学習内容学習活動、そして児童の反応の予測を一つの区分で表現するスタイルである。子どもを主体にした学習案への試みと考えられるが⁽⁹⁾、教師の意図との混乱表記が多い傾向もあり、明確な子どもの思考軸での流れが見いだせていない場合が多いこともまた事実である。学生・実習生のレベルでいきなりこの区分で作成すると、前述してきたように、一方的な教師主導か、子ども軸だけに流され右往左往するブレの大きい授業実践になることが多いため、まずは3区分のスタイルをマスターしてから2区分に入る必要性を痛感している。子どもの反応に応じて臨機応変に対応修正する「70%指導案」という考え方もあるが、型があるからこそ臨機応変が可能なものであり、型のないものは実践修正がとれず、指導軸の崩壊へと至ることが多い。

次頁に示したものは、前述3項目で作成した本時案の具体例である。全7/12(2次3/6)の実践案である。但し評価の観点については、今後予想される3観点に沿って入れてある。社会科で言うならば、社会的事象についての「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「主体的に関わろうとする態度」である。

本時の展開 (2次 3/6)

本時の目標 練馬のキャベツ作り農家の人たちは、よりよい品物を作るために、工夫と努力を積みあげて世話を続けていることがわかる。		
分	学習過程 (分節のねらい)	主な学習活動と児童の反応 (Tは主発問) 教師の指導・支援 ・留意点 ◇評価
12	1. キャベツの成長比較の実感から、本橋さんの栽培工夫に興味・関心を持たせる	○本橋さんのキャベツとMYキャベツの比較を通して、生育の違いのみみつについて話し合う。 T:成長の違いはどこかな? ・えー、同じ苗なのに、葉っぱも莖も太さが全然ちがう ・ぼくたちだって、水を毎日ちゃんとあげてたよ。 ・肥料もあげたよ ・本橋さんにはちがうひみつがあるんじゃないの? ・さすがプロ、葉も食べられてない きつとプロのひみつがあるはず?
学習問題 本橋キャベツとMYキャベツはどうしてこんなに違うのだろう?		
35	2. 畑見学を想起して本橋さんの栽培工夫の視点をつかませる。 3. 視点別の比較表に整理して、栽培工夫の秘密を考えさせる	○本橋さんの畑見学を想起して、具体的な栽培工夫の観点を発見し合う。 T:この生育の違いの秘密は何を探る分かるのだろう ・日当たりの違いかな? ・畑の土が違うんじゃない? ・肥料がきつと違うんだよ。 ・農薬がちがうんじゃない。 ・やっぱり世話の仕方かな ○グループ毎の比較表を発表し合い、本橋さんのプロの工夫を整理する。 T:本橋さんのキャベツづくりの工夫や努力は何だろう? ・木に囲まれた学校の畑と比べると午前から日が当たり、温かい。 ・ホフホフの畑は、まるで土のベッドみたいに柔らかい。 ・葉の食べられ方で何の虫か分かるって言ってたよ。 ・毎日見ていると、今何をほしがっているかわかるんだって。
45	4. よりよいキャベツをつくろうとする本橋さんの工夫と努力、そして愛情をまとめる。 次時の予告	○本橋さんのプロの工夫や努力について吹き出しカードに書き出して話し合う。 T:本橋さんの一番の工夫と努力は何だろう? ・畑の土には、1年もかけて馬の敷薬を用意してる準備がひみつ。 ・毎日キャベツを見て、話して世話をする努力がすごい。 ・「結局は、キャベツへの愛かな」の言葉にドキ! □農薬をできるだけ使わない工夫を調べよう

③板書計画

通常小学校では、1枚構成の消さない板書計画を想定する。板書指導についてはすでに拙稿で詳しく触れてきたが⁽¹⁰⁾、「板書指導案」の例えがあるように、子どもとの学習共有を図る意味では、実践上重要な機能を果たしていることは言うまでもない。また、子ども個人の足跡であるノート指導⁽¹¹⁾との関連からも、必要不可欠な学習要素となる。子どもにとっては「思考の作戦基地」となるものであり、学級全体の共有の足跡として、学習問題を始め授業の流れや子どもの声、学習のキーワードやポイント、キーセンテンス、そして子ども自身によるまとめを想定していくことは欠かすことは出来ない学習要素である。まさに1枚で表現する本時案であることを想定して計画を練り上げる必要がある。横長の黒板の特色を踏まえた場合、机上の計画のみに留まると、子ども目線や反応の多様性に応じきれない場合も多い。板書計画は今や、ICT活用を含む多様なマルチメディアとの連動も踏まえて、実際の黒板仕様で練り上げておくことは実践上欠かせない。

④学習材

授業実践の中で、子ども自身が実際に向かい合う学習材は、生教材そのままであることは少なく、「面白い→分かった→出来た」の子どもの声を引き出すために、学習の意図を持って、教師が子どもの学習としての教材化を求めたものに加工していることが多い。まさに、教材から子どものための学習材化への欠かせない手順であり、実践を大きく左右する実践要素である。

また、子どもの記述を想定したワークシートや様々な作業プリントは、学習材への具現化であり、アクティブラーニングを想定した活動と連動した教材化がはかれることも多い。これを敢えて「学習材」と呼んでいる。この想定も実践計画上は不可欠の要素となる。子ども自身の声を引き出し、子ども自身の理解を促し、子ども自身の表現を評価と一体化させる意味からも、念入りに仕上げておく必要がある。

3. 教科別指導案の特色

学生・実習生への指導に用いることを想定した一般的な指導案形式を軸に論じてきたが、教科毎の学習指導案の具体形式となると更に一定ではない。また、前述したように教科別に見ていくと、授業者がどのような授業を組織していくかという意図や研究方向によって、その形式や表現方法も様々なものとなって展開している。指導計画ではまだしも、本時案となると教科の特質は際だったものとなる。それは積み上げられてきた教

科指導の特色に起因するものであるとともに、各教科の問題解決過程の特徴に起因するものといえる。

指導案作成の実践例⁽¹²⁾⁽¹³⁾⁽¹⁴⁾を基に、今回の指導要領の柱である「主体的・対話的で深い学び（アクティブラーニングの視点）⁽¹⁴⁾」からの分析を加味して、その特色⁽¹⁵⁾を整理したのが以下に示すものである。

○言葉による見方・考え方を構築していく国語科では、文に基づく「話す・聞く・書く・読む」の能力育成をめざした言語活動（情報収集・解釈検討→表現・推敲）による多様性とその深まりを求めていく過程を大事にしている。

○子どもの学習意識の醸成に時間を費やす社会科に於いては、社会的事象に対して、問題発見から問題集約・設定までの導入、子ども自身の調べ学習に依る問題解決の追究展開、そして交流で深めながらのまとめる過程を大事に積み上げている。

○算数科の問題解決では、課題把握としての導入、自力解決→検討へと着実に積み上げる展開、そして適応・まとめへと集結していく過程を大事にしている。

○理科では、問題への予想から仮説設定、そして観察・実験→結果整理考察への科学的な思考過程の中での展開を構成している。そしてまとめとしての結論へと導いていく特徴がある

○音楽活動を通してという特色を持つ音楽科では、要素である知覚・感そして表現を支えとし、図画工作では、表現・鑑賞を支えとして、音楽的・造形的な創造活動を積み上げていく過程をとっている。

○家庭生活の問題を見つけ工夫を図る家庭科では、実践的・体験的な生活活動の持つ意味と可能性がことのほか大きくなる。

○運動でしか味わうことの出来ない良さと楽しさの特性を持つ体育科では、スモールステップで積み上げる過程を大事にして、個と集団で達成する学びを大事に積み上げている。

○生活科と総合的学習では、身近な課題と変化の激しい現代的課題に主体的に立ち向かう問題解決と協働性としての対話力、そして身近な社会から現代社会への体験的追究を求めている。

○道徳では、道徳的価値の方向付けからの導入、展開前段→価値の深化・統合としての後段展開、そして自己の生活経験との往還を図りながらのまとめへと過程が流れている。

学生たちは、各教科の概論と指導法としての教科教育法の学修を通して、その特性を踏まえた具体的な指導案の企画・立案・実施・評価修正を積み上げていくことになる。しかし担任として小学校現場に立つとき、対象とする子どもたちは常に同じ学級を対象としている。本来の問題解決力の育成を重視する意味からは、その原点に立ち返り、教科別の形式的指導に留まるのだけではなく、全科に共通する本質的な問題解決の中で陶冶していくことが重要となると考える⁽¹⁶⁾。

4. 学習指導案の形式

更に本時案に於いては、前述してきた一般的な形式の他にも、指導の重点に応じて大きくは以下の3つの形式が実践されている。

(1) 板書形式指導案

前述の板書計画の中でも取り上げた板書形式の指導案である。

実践上の取り組みとしては、広範に普及を図る山口県⁽¹⁷⁾をはじめ、北海道や沖縄そして研究サークルでの取り組みがある。

授業イメージの可視化と子どもの視点からの学習内容精選・整理、そして授業記録・改善分析を特徴とする板書形式指導案は、主眼（ねらい）・板書計画・発問と留意点を1枚で表現する構成を取っている。指導案の簡易化による日常実践の充実、またデジカメ板書記録による比較分析により、授業評価・改善としての活用も可能になる。

板書形式指導案には、「単元の指導計画が見えない」という批判もあるが、前述してきた学習材構造図や1枚構成の指導計画との組み合わせで、単元全体と明確な位置づけを図ることによって今後の発展活用が考えられるものと受け止める必要がある。

(2) 流れ図形式指導案

情報工学の処理システムを活用したフローチャート形式指導案は、教育工学の手法による子どもの合理的な思考の流れを想定したものである⁽¹⁸⁾。

問題提起・考察を受けて、明確な情報処理（収集受容・加工・伝達・行動・蓄積）で問題解決を分析して方策の具体化を図っている。また、関連因子からフィードバック回路を組み立てて学習のシステム化を図る取り組みである⁽¹⁹⁾。情報源を明確にして目標行動を定めることは、根拠を明確に求める子どもの思考・判断・表現を具体化する意味では有効な方法であり、子どもの問題解決の流れを可視化する意味では今後も検討活用されるべき形式であると考えている。

問題解決の流れを軸に学習指導計画並びに本時案を組み立てようとする試みは、フローチャート型に留まらず数多くの実践が試みられている。いずれも子どもの問題解決の流れ（問題発見→集約・設定→解決→表現・交流→発展）を段階的な流れで表そうとするもので、前述した学習材の構造図に於いては、右から左への横のベクトルとして表している。学習材の構造図は、流れ図形式指導案に分類できると考えている。

(3) 座席表形式指導案

子ども一人一人の学習成立を保証し、その変化を明確に分析・評価しようとする座席表形式指導案は、座席表による個の変化記録から読み取る方法を活用して、指導案へと

発展させたものである⁽²⁰⁾。

毎時間積み上げられる学習予測と授業実践の経過記録の比較分析としては、個の動きと足跡が明確に描き出される。

かつて実験的に、学級人数40名に40枚の指導案を作成し実践を試みたことがある。その作成と分析の作業量は、膨大なものに及ぶとともに、一人の教師では子どもを看取りきれないという問題も残してきた。

しかし、一斉授業における学習の個別化を図る座席表カルテの活用は、最適な方法であることは言を待たない。習熟度別指導が一般化してきている現在、コース別の指導案やグループ別指導案を創造していく今後の活用の工夫形式に発展していくものと受け止めている。

更に、個人情報の宝庫となる座席表形式指導案並びに座席表カルテは、取り扱いや保存の問題も抱えていることは忘れてはならない。

いずれも、学びにおける子どもの目線の追究の観点、子どもの問題解決過程とアクティブラーニングの観点、学ぶ子どもの変化・変容を看取る観点を核として、本時案構成の一層の具体化を考えていく提言と受け止める必要がある。

5. 授業イマジネーションとシミュレーション

指導案を作り終えたとき、その使命の大半は終わる。それは、企画・立案とその練り上げこそが指導案の使命であり、その後はいよいよ実践において子どもと授業を共有する段階に入るからである。そこには対話を求めるコミュニケーション力を初めとした実践上のコーディネイト力、子どもを見抜く力と対臨機応変な対応力と組織力と、立案段階とは異なる実践的指導力が求められるからである。その証拠に、練り上げに努力した学生の指導案が、実践では必ずしもよい授業実践につながるとは限らない。その意味で指導案は、よい授業作りの前提ではあるものの、よい実践的指導力とイコールにはならないという難しさがある。PDCAサイクルが示すように、まさに授業の企画・立案と実施は別ものであるからである。

そこで必要となるのが、授業イマジネーションの確立とシミュレーション実践である。担任する子どもたち一人一人を描きながら、授業を実践スケッチし直すイメージトレーニングである。これは同学年他学級においての事前実践となる授業シミュレーションとなると、より実践的指導力を試みる具体的取り組みとなる。しかし、授業の

つ1回性と固有性に鑑みると、How toを超えて担任する子どもとともに創り上げる「学習共有」こそが授業の核になることは繰り返すまでもない。

実践前の最終段階で、指導案を一度捨てて、白紙1枚に向かい合って、担任する子どもたち一人一人の授業実践イメージを組上げることは、その頭れと考えている。

6. 授業評価

PDCA サイクルに沿うならば、指導案評価は実践を含む授業評価としてのチェックであることは言うまでもない。

敢えて段階を分けて評価を考えるのであれば、指導案作成の前段階、指導案作成中の段階、そして授業実践終了後の段階が想定できる⁽²¹⁾。

指導案作成の前段階は、前単元や他教科の学習との子どもの連続性のチェックであり、学習の土台である生徒指導の実態把握や人間関係を含む学習環境の実態把握と整備のチェックである。

指導案作成中の段階は、指導案の練り上げまでもを含めたもので、るる前述してきたチェックであり、またその修正である。

授業実践終了後の振り返りと次なる実践に活かすべき段階は、子ども自身の学習成立と達成変化をチェックするものであり、単元終了時には、カリキュラムマネジメントとしてのチェックまで含まれる。

実践的な評価規準と学習材構造図が、研究授業の検討会等で、実践の練り上げにとって大きな役割を果たすことは言うまでもない。

7. 終わりに

「授業は創れなければ価値はなく、やれなければ意味はない」の格言の如く、授業実践力には「創る力」と「実践的指導力」の両方が問われる。

この論文全体の問題意識を受けて、初等専攻で実践している講座が「授業構成演習」である。最後に示したシラバスは、教科教育法の土台として学部2年生に実践しているものである。

講座はいずれの回も実践的事例や生の授業実践から導入して、本時の学習問題を造り、学生を学びの主体にするアクティブラーニングの学習活動や対話的・協働的に学び合う多様な学習活動で展開する実践的講座である。学生自身によるもう一步の深まりとまとめを求めて、学修の振り返りを義務づけている。まさに新学習指導要領の指針である「主

体的・対話的で深い学び」の具現化を目指している。実践的な指導案作成の理論と実践講座であるので、担当者としては、講座シラバスに留まらず、各時間単位の講座用指導案の作成を積み上げていくことを自らにも課している。

小学校の授業構成の基礎を、企画・設計・立案・実施・評価に渡って、実践的に学ぶ内容としては、主に以下の項目を絞っている。

- 授業の構成要素
- 子どもの問題解決と学習過程
- 教材研究と学習材研究による学習指導観の構築
- 子どもを学びの主役とするアクティブラーニングによる学習活動の価値と創造
- 授業設計としての教材・学習材の構造化
- 学習指導案の7つの構成要素とその練り上げ
- 板書とノートの役割
- 学ぶ子どものための学習材の作成
- 授業評価と授業改善

しかしながら大学には、教育現場で実践対象とすべき子ども・子ども集団がないという大きな欠点がある。実際の子どもたちとともに学習を共有して実践する場が、それを自ら学校現場に求めなければ、教育実習以外にその機会はない。つまり授業実践力として身につける「創る力」と「実践的指導力」の両面の内、「実践的指導力」は、模擬授業という学生という大人を対象としたシミュレーションでの実践にならざるを得ないのが現況である。

よい授業実践に触れて学ぶことは、よい授業を創る為の不可欠な王道であり、実践改善への道標である。そして実践の積み上げの中での自己改善の努力こそが授業実践力を鍛え上げてくれる。教育現場での教員育成と大学における連動した授業実践力の育成には、まだまだ今後の課題と問題が多いものと受け止めている。

「授業構成演習」シラバス

授業の概要とねらい	<p>小学校の授業構成の基礎として、授業の要素を掴み、企画・設計・立案・実施について以下の5項目を修得する。</p> <p>①小学校の授業作りの構成基礎と理論を実践的に学ぶ ②子どもの問題解決と学習過程の理解 ③教材の構造化と指導計画の実践的作成 ④本時案の実践的作成とアクティブラーニング ⑤授業評価と授業改善</p>
テーマ・キーワード	<p>授業の構成要素 問題解決の学習過程 学習指導観（教材観・児童観・単元観） アクティブラーニング</p>
評価	<p>○小学校教科学習の指導計画と本時案の立案・作成・実施 ○教材→学習材研究の実際 ○発達段階を踏まえた子どもの学習過程の理解</p>
第1回	ガイダンス（講義予定と内容 留意点）授業の構成要素を考える
第2回	子どもの問題解決と学習過程 子どもの主体的な学習とは？
第3回	授業観察とプロトコル プロトコルの視点を学び、子どもの反応から授業構成を考える
第4回	プロトコルに基づく指導案復元と分析・検討 復元指導案と実際の指導案を比較して、教師の授業構成を考える
第5回	学習目標と評価規準の設定 指導要領を受けた目標設定と評価規準の具体化
第6回	学習指導観（教材観・児童観・単元観）を練り上げる 学習指導案の7つの要素と学習指導観
第7回	子どもを主体にする学習活動の価値と創造 アクティブラーニングによる子どもの主体的授業を考える
第8回	学習内容の構造化と指導計画 教師の階層分析とボトムアップの子どもの学習
第9回	本時案の構成（1）子どもの学習問題と学習過程 子どもの学習過程を軸にした本時案の構成要素とその連動を考える
第10回	本時案の構成（2）学習活動と児童の反応、そして留意点 3つの学習活動と教師の留意点を考える
第11回	板書計画と学習材作成 板書什則とノート伍則 子どものための学習材
第12回	学習指導案の作成（1）学習指導案の7つの要素とその連動 指導案の実践例を基に要素を確かめ、指導案作成
第13回	学習指導案の作成（2）子ども主体のアクティブラーニングを組む 主体的で子どもの思考を深める学習活動を練り上げる
第14回	学習指導案の作成（3）留意点と形成的評価 対話的授業を支える教師の留意点と子どもの看取りを考える
第15回	授業評価と授業改善 学習指導案の完成・提出

注

- (1) 国士舘大学文学部教育学科初等コース「教職履修カルテ」2011年作成以後五版改訂
- (2) 千葉昇 (2011)「教職実践演習の実践的課題 - 6つのカテゴリーとレーターチャート-」『国士舘大学人文学 創刊号 (通巻43号)』pp. 141-150
- (3) 文部科学省免許改正に伴うコアカリキュラム作成の手引き (2018)
- (4) 次山信男 (1990)「学習指導案の立て方活かし方 - 子供が力を出す場を拓く-」東洋館出版 P62
- (5) 千葉昇 (2015)「教材構造化論の新展開 - 教材の構造化から学習材の構造化へ-」『国士舘人文学第5号 (通巻47号)』pp. 19-21
- (6) 千葉昇 (2015) pp. 25-27
- (7) 千葉昇 (2015) pp. 28-30
- (8) 東京都教職員研修センター (2018) 東京教師養成塾「授業づくりを考える」(小学校コース) 冊子
- (9) 藤村裕一・授業改善プロジェクト (2008)「わかる!書ける!学習指導案」株式会社ジャストシステム p43 PP.131-135
- (10) 千葉昇 (2016)「板書什則 - 板書の基本と可能性-」『初等教育論集第17号』pp. 80-90
- (11) 千葉昇 (2017)「ノート伍則 - ノート指導の基本と可能性-」『初等教育論集第18号』pp. 80-90
- (12) 東京都教職員研修センター (2018)
- (13) 東京学芸大学附属大泉小学校 (2013)「教育実習の手引き」PP.32-48
- (14) 小針誠 (2018)「アクティブラーニング - 学校教育の理想と現実」講談社現代新書 PP.21-57
- (15) 文溪堂 (2017)「小学校 新学習指導要領改訂の要点」
- (16) 千葉昇 (2015) PP.21-57
- (17) 前原隆志 (2015)「板書型指導案に関する一考察」『山口大学附属教育実践総合センター研究紀要大42号』PP.11-20
- (18) 中村秀雄 (1973)「社会科におけるフローチャートの作成」(細谷俊夫監修 新しい指導案の作成) 教育出版 PP.36-37
- (19) 東京学芸大学附属大泉小学校編 (1972)「小学校における情報処理能力の育成」PP.102-103
- (20) 星野恵美子 (1989)「社会科を好きにするには」黎明書房 PP.43-51
- (21) 大木光夫 (2013)「プロ教師になる!学習指導案と分かる授業のつくり方」, 学研教育みらい PP.19-21